

відчуття, болі, напруги, поганого самопочуття) стає тим, про що можна говорити, що можна зрозуміти, трансформувати, а значить перевести зі страшного, неконтрольованого в щось інше (принаймні, менш страшне, а в ідеалі – у щось гарне, приємне). Можливість трансформації інтероцептивних відчуттів несвідомо сприймається суб'єктом як можливість контролю над відчуттями та переживаннями (можливість керування внутрішньою тілесністю).

4. Трансформація, яка здійснюється в метафорі (семантичне перетворення) надає внутрішньому тілесному відчуттю новий ступінь реальності.

5. Метафора дає можливість комунікації із приводу внутрішнього тілесного досвіду. У цьому сенсі вона дозволяє передати (розповісти) про особливості своїх внутрішніх відчуттів і переживань так, щоб вони стали зрозумілі іншим.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ УЧИТЕЛЯ-ИННОВАТОРА

Шевцова Е. М. – Киевский университет имени Бориса Гринченко, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории экспериментальной педагогики и педагогических инноваций, к.психол.н.

Проблема поиска эффективных путей психологического сопровождения профессионального становления и развития учителя приобретает особую значимость в контексте широкого внедрения в современную педагогическую практику системных инновационных технологий. Известно, что эффективность

развертывания инновационных педагогических процессов в значительной мере зависит от уровня профессионального развития активных участников этих процессов – учителей. Личность учителя, который сталкивается с требованиями инновационной профессиональной деятельности, претерпевает качественных изменений, непосредственно вызванных его активным включением в прорабатывание педагогических инноваций. Тем не менее, проведенный анализ научных источников показывает, что особенности личностно-профессионального развития учителей как субъектов инновационной педагогической деятельности, в частности развития профессиональной Я-концепции учителей-инноваторов, остаются без должного внимания ученых. Социальная значимость проблемы и ее недостаточное изучение обуславливают необходимость обозначения теоретико-методологических основ исследования профессиональной Я-концепции учителей-инноваторов.

На основе теоретического обобщения проблемы выделены и проанализированы исходные положения исследования сущности и роли профессиональной Я-концепции в структуре личности в пределах таких теоретических подходов: деятельностного (Л. Выготский, П. Гальперин, А. Запорожец, А. Леонтьев), субъектного (К. Абульханова-Славская, А. Брушлинский, А. Петровский, С. Рубинштейн, В. Семиченко, В. Татенко), системного (А. Асмолов, С. Джанерьян, Г. Костюк, К. Платонов, В. Столин), акмеологического (Б. Ананьев, О. Анисимов, А. Бодалев, А. Деркач, А. Маркова, А. Ситников), структурно-функционального (Е. Прокофьева), согласно которым профессиональная Я-концепция рассматривается одновременно как часть общей Я-концепции личности и как продукт профессионального самосознания.

Обобщая результаты теоретического анализа, отметим, что содержание понятия «профессиональная Я-концепция учителя» рассматривается нами как продукт профессионального самосознания учителя, как динамическая система представлений учителя о себе как профессионале в контексте его профессиональной деятельности, карьеры, конкретного профессионального сообщества, профессионального становления и развития, которые взаимосвязаны с его эмоционально-ценностными переживаниями и оценками, а также с поведенческо-регулятивными актами.

Учитывая содержание и функциональные особенности профессиональной Я-концепции учителей, предложена теоретическая модель профессиональной Я-концепции учителя, который активно работает в условиях инновационной педагогической деятельности, согласно которой выделены структурные составляющие: когнитивная, эмоционально-оценочная, поведенческо-регулятивная. Когнитивная составляющая профессиональной Я-концепции учителя-инноватора представлена: а) образом «Я-профессионал» в модальностях Я-реальное и Я-идеальное, в котором отображаются осознанные особенности учителя, отнесенные им к инновационной профессиональной деятельности, к общению с профессионально-социальным окружением, т.е. представление о его свойствах как субъекта инновационной деятельности и как личности; б) интересом к познанию себя как профессионала и субъекта инновационной профессиональной деятельности; в) наличием понимания себя как профессионала и субъекта инновационной профессиональной деятельности. Эмоционально-оценочная составляющая профессиональной Я-концепции вмещает в себя: а) профессиональную самооценку как наличие критической позиции учителя-инноватора

относительно того, чем он владеет, как оценку имеющегося у него потенциала с точки зрения определенной системы профессиональных ценностей; б) профессиональное самоотношение как сложное структурное образование, которое включает в себя как общее, глобальное чувство учителя-инноватора за или против самого себя, так и более специфические параметры: самоуважение, аутосимпатию, эмоциональную близость к самому себе, ожидаемое отношение других. Поведенческо-регулятивную составляющую профессиональной Я-концепции учителя-инноватора выявляет: а) поведенческий потенциал, который отображается в готовности или неготовности субъекта инновационной профессиональной деятельности осуществлять как внешние, так и внутренние действия; б) локализация субъективного контроля в важных для эффективного осуществления инновационной профессиональной деятельности сферах; в) саморегуляция. Поведенческо-регулятивная составляющая профессиональной Я-концепции рассматривается нами как потенциальная способность к определенному образу действия относительно объекта, которым выступает сам субъект инновационной профессиональной деятельности, которая допускает момент включения в нее результатов самопознания и самоосознания и эмоционально-ценностного отношения к себе.

Установленные критерии (знания собственных профессионально значимых качеств, представления о профессионально важных качествах учителя-инноватора в идеале, интерес к познанию себя как профессионала, понимание себя как профессионала, адекватность профессиональной самооценки, положительное отношение к себе как профессионалу, делегирование ответственности за значимые события в профессионально важных сферах жизнедеятельности,

поведенческий потенциал, саморегуляция) и показатели составляющих профессиональной Я-концепции учителя-инноватора позволяют выделить и предоставить психологическую характеристику уровням (высокому, среднему, низкому) развития профессиональной Я-концепции учителей, которые активно работают в условиях педагогических инноваций.

Так, высокий уровень развития профессиональной Я-концепции учителя-инноватора характеризуется четким осознанием собственных профессиональных стремлений, высоко дифференцированным представлением о себе как субъекте инновационной деятельности, конгруэнтностью образа «Я-профессионал», развитым процессом самоанализа, стойким самоинтересом, высоким самопониманием; положительной адекватной профессиональной самооценкой, высокопозитивным самоотношением, высоким самоуважением и самопринятием, адекватной самокритичностью при низкой степени самообвинения; интернальным локусом контроля во всех значимых для инновационной педагогической деятельности сферах; высокой готовностью к саморазвитию; уверенностью в себе, развитой самоследовательностью.

Средний уровень профессиональной Я-концепции учителей-инноваторов проявляется в выразительном, но дискретном осознании ими собственных профессиональных возможностей, в их умеренно дифференцированном представлении о себе как субъекте инновационной деятельности, в заурядных самоинтересе и самопонимании; в адекватной или адекватной с тенденцией к занижению профессиональной самооценке; в умеренно-положительных самоотношении, самоуважении и аутосимпатии; в интернальном локусе контроля в большинстве значимых для инновационной педагогической деятельности

сферах; в частичній готовності к саморозвитку, которое сопровождается либо желанием знать себя, либо изменяться.

Низкий уровень профессиональной Я-концепции означает, что учителя-инноваторы не осознают собственные профессиональные устремления и резервы, знания о себе как субъекте инновационной деятельности слабо дифференцированные, самоинтерес незначительный и ограниченное самопонимание; профессиональная самооценка неадекватно завышена или занижена, противоречивое самоотношение, низкое самоуважение и самопринятие, высокое самообвинение, неразвита самопоследовательность; экстернальный локус контроля в большинстве значимых для инновационной деятельности сферах; низкая готовность к саморазвитию, преобладающая неуверенность в себе и своих возможностях.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІОТЕХНІЧНИХ СИСТЕМ ДІЯЛЬНОСТІ

*Шевяков О.В. – Дніпропетровський гуманітарний університет, завідувач кафедрою загальної психології, д. психол. н., доцент;
Скляр П.П. – Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, завідувач кафедрою соціальної роботи, д. психол. н., доцент;
Славська Я.А. – аспірантка; Сіліна Ю.О., Новікова С.В.,
Лешкова Г.П., Тесленко Є.М., Чеченя Ю.В., Денисенко Р.В. -
магістри*

Актуальність вирішення проблеми розвитку соціотехнічних систем діяльності (СТСД) фахівців різних галузей сучасних